

## 保育者の計画理解における情緒性

— 「ねらい」としての「楽しむ」ということばの周辺 —

奥山 順子<sup>1</sup>

### Emotional Expressions of Kindergarten Teachers Concerning the Planning of Child Care and Education:

Connotation of the Word “TANOSHIMU (to enjoy)” as an Aim

Junko OKUYAMA<sup>1</sup>

It is an important task for kindergarten teachers to understand the meaning of “educational design” practice “play-oriented education”. This study aimed to discuss teachers’ sense of planning or sense of child care and education in terms of emotional expressions, focusing on the word of “TANOSHIMU (to enjoy)” in the description of the aim of child care and education. It was shown that the expression of “TANOSHIMU” was frequently used for the description of the aim. It was indicated there were some possibilities that the connotation of “TANOSHIMU” might turn to be vulgarization, and that it was closely related to guarantee of children’s voluntariness. In addition, the vulgarization of child care and education led by emotional expressions cast shadows on the guarantee of quality of child care and education amid a pile of various activities for the sake of parents.

**Key words :** kindergarten education, understand the meaning of “educational design”, aim, emotional expression, word of “TANOSHIMU (to enjoy)”

#### 1. はじめに～遊びを中心とする保育の実践上の問題

2009年4月に幼稚園教育要領は改訂・施行された。同時に保育所保育指針も改定され、3歳以上児についての保育の「ねらい及び内容」は幼稚園教育要領との共通化が図られ、保育の全体計画としての「保育課程」が幼稚園における教育課程同様に作成が義務付けられた。また、保育所保育指針は初めて告示化され、従来のガイドライン的性格から「規範性を有する基準」として示されることとなり、「保育課程」の作成は遵守されるべき事項として位置づけられ、保育の組織的・計画的実施がより強化されたといえる。

幼稚園教育要領においては、平成元年版で初めて示された「幼稚園教育の基本」が踏襲されている。「環境を通して行う教育」であることを基本とし、それは、幼児の実情に即した教育内容にふさわしい環境を計画的に作り出し、その中で幼児が「主体性を発揮して生活する」ことによって発達を促す、ということである。また、「幼児の自発的活動としての遊び」は「幼児期特有の学習」であると位置づけられ、それを通しての総合的な指導が重視する事項として掲げられている。この「幼稚園

教育の基本」が示されて以来20年以上、日本の幼稚園教育はこの基準によって行われてきたことになるが、保育の実情は、この「基本」に即したものであったといえるのであろうか。

幼稚園の保育実践の実情について、特に保育の内容についてはこれまで様々な報告がなされている。特に「幼児の自発的活動としての遊び」を中心とする保育の実践については、「保育の基本」として教育要領に示されているにもかかわらず、その理解は多様で、当然、具体的展開もまた多様であることが指摘されてきた<sup>1)</sup>。

第一に、学級などの集団を単位とした一斉的指導を主とした保育が依然多く見られるということである。これは、伝統的に日本の保育で受け継がれてきた、小学校教育を一つのモデルとした保育スタイルでもある。この場合、遊びは主に二つの方向へと向かうこととなる。ひとつは解放のための遊び、つまり休み時間・休憩時間としての遊びである。「自発的」ではあっても、幼稚園教育のねらいへと向かう「学び」を保障するとはいえない場合も多い。他方、一斉的指導事項に幼児向けの遊び的要素を付けて「○○あそび」と名づけた課題活動を導入することも多くみられた。これもまた、幼稚園教育要領が

<sup>1</sup> 秋田大学教育文化学部

基本としてあげる「幼児期特有の学び」となる「遊び」とはならない。そもそも、遊びとは「自発的」であることが前提とされるべきものでありながら、幼稚園教育要領において、あえて「幼児の自発的活動としての遊び」という標記がなされていることもまた、こうした「遊び」にかかわる多様な理解が背景になっているといえよう。

一方、平成元年版幼稚園教育要領の施行以来、保育現場において幼児のなすがままに任せ、保育者が幼児の遊びに追従するのみといった保育が、「放任保育」「見守り保育」「放牧保育」などと評され、反省が促された経緯もある。「幼児の自発的活動」では、活動の主体者が幼児であり、保育の「計画」という保育者が本来主体的に取り組むべき事柄とのあいだに、保育者の戸惑いがあったのである。筆者らの先の研究においては、保育者による保育の「計画」という行為は、もっぱら一斉的課題活動や行事などに向かい、保育の中心と位置づけられている「遊び」は計画の対象外という傾向が明らかになっている<sup>2)</sup>。

以上のように、とりわけ幼児の遊びを中心とする主体的な生活を保障することによって、幼児期にふさわしい発達を促す保育を実践する上では、保育における「計画」の問題は重要な課題である。上述のように、計画性がより重視される実情にあつて、「遊び」の計画が実践者にとって困難な課題であり、専らそれ以外が計画の対象とされるとすれば、もはや、「幼児の自発的活動としての遊び」を中心とする保育の実現は困難であろう。生活環境の変化により、幼稚園・保育所など施設保育の場が幼児の豊かな遊びを十分に保障できる唯一の場となりつつある今日、保育の計画は実践上の重要な課題の一つである。本論は遊びを中心とする保育においては「計画」に関する保育者の理解が重要な課題であるととらえている。

幼児教育・保育の計画については、これまで多様な研究がなされている。計画について、主に保育の基本と計画との関連、保育の計画の概念などを論じたもの<sup>3)</sup>、計画立案・カリキュラム編成までのプロセスや実践研究のあり方を論じたもの<sup>4)</sup>、幼児理解を中心として保育の記録と計画との関係を論じたもの<sup>5)</sup>、その視点や特定の活動（たとえば音楽活動や児童文化財の利用など）を軸とした保育の計画の提案、そして近年では小学校との接続や交流活動、食育、幼保一体型施設における保育など、今日的課題に対応した保育活動の計画を論じたもの<sup>6)</sup>などである。しかし、計画的保育実践を導くためには「遊び」と「計画」のかかわりが根本課題として保育者に理解されることが必要であろう。保育における「計画」概念の独自性については佐伯、浜口らが単なる予定(plan)や予測を超えた、生活の質、活動の質、発達を促す質としての課題を指摘している。本論では、保育者

の「計画」および「遊び」の理解について、保育者が多用していると考えられる「楽しむ」ということばから、その課題を明らかにしていきたい。そこでは、保育者の計画理解にかかわると考えられる知的理解に対して、保育や乳幼児の理解に見られる情緒性を視点として考察する。

## 2. 計画と遊びの問題

上述のように保育における「計画」は、幼児が主体性を発揮して展開する「遊び」を、保育者が一方の主体者として作成する保育の「計画」の対象とするという、一見ねじれた関係にあるといえる。しかし、このねじれた関係は、先に述べたように計画を予定や予測として考えること(planning)を前提としている。的確な予想や個々の幼児に応じた活動の予測こそが、保育者としての優れた資質であるとする考えもあるが、幼児主体の遊びにおいてそれがいかに困難であるのか、むしろ不可能ともいえることであることは容易に理解できよう。にもかかわらず、予測・予想としての計画を貫こうとすれば、そこでは必然的に保育の基本である「遊び」は、保育者の予測可能な行為系列の一部として位置づけられ、幼児の主体性が発揮される活動として保障されることは困難となる。つまりは、「遊び」は主体性の発揮、自発的活動という「遊び」の本質を失うこととなる。

計画は「予測-実行」としてあらわすことのできる行為系列ではないととらえることが計画を考える上で必要な視点であり、行為のあとに意味が抽出されることによって次の実践への資源(resource)となることを、保育の計画の意味であると位置づけ、多様な状況が起こりうる保育実践の計画の独自性であるとする佐伯の指摘<sup>7)</sup>は「遊び」を保障する保育実践への重要な示唆であろう。

しかしながら保育の現場においては、依然として予定・予測(planning)としてのみ立案される保育計画が多い。この現状を、日本の幼児教育・保育が長年築いてきた独自の文化や慣習とのかかわりにおいて考えてみたい。「遊び」を中心とする保育が実践現場でなかなか受容されない現実ともかかわるが、戦後、幼稚園教育要領に発達をとらえる窓口として設定された「領域」が小学校教育の「教科」のようにとらえられ、領域ごとの活動が設定されていったことである。就学前教育として小学校教育につながる要素が表面的に理解しやすい保育は、実際の幼児の発達の連続性を問うことなくして、保護者をはじめ社会的に支持されてきた面もある。

その一方で、日本の幼稚園保育者は他校種に比して低い労働条件にもかかわらず個々の幼児に寄り添い、ケアをする献身的な傾向があるといわれるように、保育者の幼児へのサービスの保育が、児童中心的志向でかかわり

ながらも保育者側からのサービス提供や遊びの提示へと向かわせてきた傾向も否めない<sup>8)</sup>。

保育における教科指導的活動は、活動計画に位置づけること（planning）が容易でもある。活動配列型の指導計画は保育雑誌等に掲載されてひろまったことも一因と考えられる。保育者の一般的傾向として、計画や記録といった思考し記述する行為に対する苦手意識も認められ、そうした傾向が、一層、保育雑誌等の指導計画案の受容に結びついてきた。

以上のように保育における「計画」には「遊び」の理解とかかわって保育者によるその理解上の課題も多い。しかし、ここで指摘している問題は、記述された計画をめぐるものである。保育実践のさなかには「カリキュラム」「年間指導計画」「週日案」など、記述され作成された「計画」以外に、保育者は無意識のうちに自らの保育観や幼児観に基づく願いやそれに向かう「計画」を持ちつつ保育している。むしろこうした計画が自然に幼児との生活に生きるものである場合、前述のresourceが立ち表れる状況を読み取った実践につながる可能性は高いであろう。

保育者のいわば経験知や実践知、感性、人間性などを通した理解が、「遊び」を中心とする保育における計画理解、資源としての計画の理解に重要な意味を持つものであろう。いわば、幼児や保育の情緒的理解ともいえる側面の必要性も認められよう。しかし、一般には経験知や実践知などの価値が認められるようになってい一方で、保育者自身はその専門性を自覚できないこと、それをも一因として保育を保護者をはじめとする他者に開くことが困難であることなどの問題もある。

### 3. 保育の情緒性

保育の「計画」には、これまで述べたように、保育の中心である「遊び」の理解とともに、「計画」の独自性の理解が必要であり、そこでは保育の情緒性の検討が重要であると考えられる。

本論では記述としての「計画」から、「楽しむ」「楽しさを味わう」ということばに着目し、保育の情緒性と計画理解における課題とのかかわりを中心に考察する。

幼稚園教育要領では、「ねらい」は「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情・意欲・態度など」とされている。これには昭和39年版教育要領による幼稚園教育が、保育の計画は各領域に示される望ましい経験や活動の選択・配列による指導や、幼少期からの知識・技能の指導への傾倒など、保育実践の誤った方向性への反省が現れているといえるが、その一方で、日本の幼児教育・保育では、古くから情緒的な保育観、幼児理解が大切にされてきた側面もある。

日本の幼稚園教育の基礎を築いたと評される倉橋惣三は、子どもの自発性を尊重し、「さながらの」という表現に象徴されるように、子どものありのままの生活を重視し、保育者は子どもの「心もち」を理解・共鳴すること、子どもの理解とは「味わい・触れること」であると表現するなど、その保育論は「情緒的」であるとされる<sup>9)</sup>。佐伯はこれには、幼児理解における情緒主義と保育の目標としての情緒主義との二つの方向があるとす。認知に偏りがちであった幼児の発達の理解をその情緒面の発達をもとらえていくことの重要性を評価している。一方、倉橋の情緒主義は、保育の目標にも向いており、それが現在の幼稚園教育の基本にもつながっていることを指摘している<sup>10)</sup>。

倉橋の情緒性は、一部の学校教育的な明確な活動計画に基づく保育を目指す一部幼稚園教育以外の場では、保育者の献身的、奉仕的な姿勢とも合致して支持されていたと考えられよう<sup>11)</sup>。しかし、そこでは、保育への知的理解は重視されず、専ら感覚的な理解や経験に支えられることとなる。それは一方で保育特有の乳幼児に即した実践を生み出すが、保育の目的における情緒性の強調につながった側面もあるのではなかろうか。

本論においても、保育の情緒性の問題は、幼児理解・発達理解の上では重視されなくてはならないことであるととらえ、目標・ねらいにおける問題として以下に論じる。

佐伯が指摘する保育の目標における情緒性の問題とは、現実に生起している知識や技能の習得を排するかのような目標観に対する、「ほとんど反・主知主義とも言うべき情緒主義への傾斜」とする評による。保育者の、知的教育へのこうした反応は他にも報告されていることであり、目標の情緒性を考察する重要な視点であろう。では、保育者の情緒的な目標観とは、実際の保育でどのような課題につながっていくのであろうか。反・主知主義的保育観は、具体的な保育展開上の保育者の意識にはどのようなつながっているのであろうか。保育者が目標やねらいに多用する情緒的な表現を通して考察したい。ここでは、教育課程や指導計画など、記述された計画において考えるが、先述のように保育の計画は、記述されずに保育者に意識化されたり、無意識のうちに実践されたりしているものもあり、特に保育の場合はその比重が大きいと思われる。情緒性の問題を考える際、むしろ、そうした隠れたカリキュラム・計画においてより顕著に見られるものと考えられる。それを踏まえた上で、より客観性を意識して作成されるであろう記述された計画における情緒性を通して考察するものとする。

ねらいの記述における情緒的表現としては、「楽しむ」「喜ぶ」「喜びを味わう」「心地よさを味わう」「充実感を

味わう」「感じ取る」などがあげられる。いずれも心の動きを表すことばではあるが、指導計画等の記述において多くの場合、「喜ぶ」「喜びを味わう」「心地よさを味わう」「充実感を味わう」などの場合は、例えば「ともに活動する喜び」「やり遂げる喜び」など、その喜びの質に触れて記述されている場合が多い。それに対して、「楽しむ」の場合は「夏の遊びを楽しむ」「行事に楽しみに参加する」など活動自体に続く記述が多用されており、質的な言及は少ない傾向がある。

そこで、実際に保育の計画で「楽しむ」という言葉がどのように使用されているのかを量的にとらえることを試み、その周辺に保育実践のどのような課題があるのかを考察する。ことばとしての「楽しむ」には、多様な意味・ニュアンスが含まれ、量的な把握のみによって理解することはできない。しかし、ここではこの情緒的側面を表すことば、情緒的表現としてのことばが多用されているということ自体に着目し、資料中のことば一つひとつのもつ意味やニュアンスについては精査せずに考察する。

#### 4. ねらいとしての「楽しむ」こと

##### (1) 幼稚園教育におけるねらい

① 幼稚園教育要領における「楽しむ」ということば  
幼稚園教育要領・第二章「ねらい及び内容」においては、「ねらい」は幼稚園修了までに育つことが期待される心情・意欲・態度であり、内容は「幼児が環境にかかわって展開する様々な活動の中で総合的に指導されるもの」とされている。幼稚園教育要領における「内容」は、具体的な幼児の生活の中の活動を通して遂げられる発達に必要な経験であり、発達上の方向目標的な性格がある。

第二章「ねらい及び内容」においては5つの領域のねらい及び内容が示されている。このうち、領域のねらいは各領域3項目、計15項目中、「楽しむ」ということばを使用して表したねらいは4項目ある。なお、ほかに「充実感を味わう」が2項目、「喜びを味わう」が1項目である。

領域の内容は、5領域合わせて52項目あるが、そのうちの14項目で「楽しむ」ということばが使用されている。ねらい・内容とも約4分の1において「楽しむ」ことが謳われている。

##### ② 保育計画の中での「楽しむ」ということば

実際の保育現場における指導計画の実情の参考として、保育雑誌掲載の、保育現場の保育者によって作成された月別の指導計画の例から、「ねらい」としての「楽しむ」ということばの使用について把握した<sup>12)</sup>。これらはあくまでも雑誌に「例」として掲載されたものであ

り、実際に実践で使用されたものとは限らないが、その作成には実践者がかかわっているため保育実践者の保育観が表れていると考えられること、先に筆者らが実施した調査によって明らかになった、現場の保育者の多くがこれらの保育雑誌掲載の指導計画を自らの計画立案の「参考にしている」という実情による<sup>13)</sup>。表に示すように、違いはあるが、「楽しむ」の使用頻度はきわめて高い。なお、先述のようにここでは「〇〇を喜ぶ」「〇〇の充実感を味わう」との記述はカウントせず、「楽しむ」「楽しさを味わう」など「楽しい」にまつわる表現のみを対象としている。

ここでも、項目数全体の40%前後に「楽しむ」ということばの記述があった。また、対象とした2誌の指導計画に共通して、年齢が低いほど、「楽しむ」は多用されていた。

表 保育雑誌掲載の指導計画にみられるねらいの記述

保育雑誌	記載欄	年齢	総項目数	「楽しむ」の記述
A誌	月のねらい	3	51	21
		4	27	17
		5	36	12
	週のねらい	3	129	57
		4	99	47
		5	96	39
B誌	週のねらい	3	39	17
		4	47	15
		5	51	14

一方、実際の保育案の例として、筆者が参加した幼稚園の研究会で複数の公開園によって提示された保育指導案の過去3年間の保育日案の「ねらい」の記述表現を取り上げた。全26の日案に記された「ねらい」は39項目、そのうち「楽しむ」との記述は27項目に上っている。

一方、全国の国立大学附属幼稚園発行の研究紀要中に掲載された指導計画をみると、必ずしも「楽しむ」「喜ぶ」などの表現が多用されているとはいえない。しかしながら、ほとんど使用されていない園と多用されている園とが比較的明確に分かれている。こうした傾向の違いは当然保育実践の質にもかかわるものと考えられることであり、この場合のみならず、本論で対象としているねらいと保育観にかかわる課題であるが、ここでは考察・詳述せずに後の研究課題としたい。

以上は単に「楽しむ」の数量的な使用の把握に過ぎない。保育者が幼児や園の生活、保育全般に対してどのような教育観、保育観、幼児観、具体的な幼児への願いをもっているのかを理解することは困難である。しかし、ここで、保育実践中に保育者が幼児に対して保育の意図を「楽しい」という表現で説明したと考えられた事例から、「楽しい」の周辺に見られる保育者の意識を探ることとする。

### ③ 保育実践における保育者による「楽しむ」と子ども「楽しむ」(事例)

記述としての「楽しむ」について数量的に実情を把握したが、保育者自身は日常的に「楽しむ」ことをどのようにとらえ、保育実践において表現しているのだろうか。以下は、筆者が継続観察している幼稚園におけるエピソードである<sup>14)</sup>。

#### 【エピソード】

対象：幼稚園 4 歳児学級

観察日：2007 年 3 月 12 日

この日は、4 歳児学級 2 クラス合同での 3 月生まれの幼児の誕生会が行われている。この園の誕生会は、祝ってもらい誕生児の入場を遊戯室に集合した他の幼児が迎え入れることから始まる。その後は、①保育者による誕生児の紹介、幼児へのインタビュー、他の幼児の「おめでとう」のお祝いのことば、②「お楽しみタイム」～みんなで行うゲーム、③「お楽しみタイム」～保育者の紙芝居やお話など、④お楽しみの「スペシャルおやつ」という構成で行われている。

A 児は 3 月生まれで、誕生日を迎えたばかり。誕生会が始まり、他児が集合して待っている遊戯室の外で自分の入場をソワソワしながら待っている。前方に 3 人分並べられた椅子の一つに座った A 児は、背筋をピンと伸ばし、きちんとそろえた膝に手を置いて、顔の表情もきりりと、明らかに意識して立派に振舞っている様子である。誕生祝のメダル(中に記念の写真が貼ってある)を首にかけてもらい、保育者のインタビューを受けている。「好きな果物は？」との問いに「モモです。」と実にはきはきと、「です」を協調したようにして表情も緩めずに応えている。

自分のインタビューが終わると、メダルの中の写真をのぞきたそうにしているが、保育者に「あとで」と制される。そっとのぞき見て「でも、みいちゃった！」と保育者が後ろを向くと表情を崩す。

誕生児へのインタビューのあと、全員で「おめでとう」を言う。張り上げるような大きな声。A 児は「ありがとう」と緊張気味に答える。それが終了すると、保育者は「それでは、お楽しみ、ゲームタイム！」とよく通る大きな声で宣言する。男女に分かれて平均台を並べた 2 クラス対抗のドンジャンケンをすることが告げられる。誕生日を祝ってもらった幼児は、前方の席ではなく今度は他の幼児と同じ場所に座るように指示される。すると A 児は、集団か

ら離れて、筆者とともに訪れていた観察者の側に行って話しかける。長期間 A 児の保育にて参与観察をしていたこの観察者には安心してかかわっている様子で、ゲームはしたくないという意志を甘えた様子で伝えている。その後、筆者のカメラにメダルを誇らしげに差し出して「A の誕生日なの」といって微笑む。

4 つのチームに分かれた幼児はそれぞれ 1 列に並んでジャンケンの順番を待っている。先頭 2～3 人は自分の番を楽しみにして、前の幼児の勝ち負けに興味を持って声をかけたりしているが、後方からでは、よく見えないためでもあるのか、傍らの幼児とじゃれあったり、話をしたりする幼児が多い。A 児はしばらく後方に並んでいたが、自分の順番が来る前に「A、ぬけた」と言って、その場を離れる。しばらくして保育者が声をかけ、ゲームにもどるように言うが、A は「イヤ」と拒否。ちょうどそのとき、ドンジャンケンで一人がゴールし、保育者は「○組 1 点！」と宣言し、そのまま A の手を引いて列のところに連れて行き、再度並ばせる。A もそのまま一緒に列にもどる。ジャンケンの順番を待っていたが、A 児の一人手前まで来たところで、保育者は「残念、盛り上がってきたところで」「これが最後の勝負」とホイッスルを吹いてゲームの終了を告げる。「○組の勝ちー」と宣言すると、半数くらいの幼児は歓声を上げて喜んでいる。

保育者がゲームの結果を発表し始めると、A は一人で平均台をわたって、ニッコリ。保育者は「お話の聞き方」が悪いことを注意する。「ドンジャンケンはおしまーい。それでは二つ目のお楽しみです。みんなが座ったら教える…。○○先生のお楽しみタイムです。」

別の保育者が「お楽しみ」と言ってエプロンシアターを始める。

この例は誕生会という非日常の行事でのことである。その意味で「お楽しみ」ということばは、「いつもと異なる特別なこと」という意味を持っている。ここで保育者が「お楽しみ」として提示しているのは、2 クラス・計 60 名程度の集団によるゲームである。4 歳児の大集団でのゲームで、個々の幼児がジャンケンをするチャンスは数少なく、個々の「楽しさ」が保障されているとは考えにくい。特に A は自分からゲームを抜けたため、またその後保育者に参加を誘導されて再び参加はしたものの、結局 1 度もジャンケンはしていない。もちろん、ジャンケンをするのみがここでの楽しさではなく、友だちと一緒に場や時間を共有すること自体の楽しさや、

なんとなくいつもとは異なる誕生会の雰囲気的气氛を味わうことなども幼児は感じ取っているのかもしれない。しかし、保育者が「お楽しみ」と表した何らかの意味は、幼児のゲームをする「楽しさ」と結びついているとは言いがたい。

この日の「お楽しみ」は、保育者が計画したゲームと保育者が見せるエプロンシアターであった。こういういわば保育者からのサービスの提示が、幼児にとっては本来の「楽しさ」といいがたい状況の中で「お楽しみ」ということばで保育者によって表現されていることは興味深い。生活の中では、このようなできごとは特別に珍しくはないことなのかもしれない。しかし、保育の基本としての幼児の主体性が発揮される生活、自発的な活動としての遊びを通して経験されることと、ここでの「お楽しみ」が表すことには乖離があることは明らかであろう。この日は3月の誕生会であったため、入園以後すでに同パターンの誕生会を数回経験している幼児は、この場で保育者が使用している「お楽しみ」の意味をすでに感じ取り、理解して応じている様子でもある。その意味では、幼児は保育者の意図に沿い、心地よい過ごし方を見つけようとしていたのではないとも考えられる。こうした保育者と幼児との関係性は、保育のねらいを考察する際には大切な視点であろう。

## (2) ねらいとしての「楽しむ」ということばをめぐる問題

幼稚園教育が「幼児の自発的活動としての遊び」を中心とし、「幼児の主体性を促し」、「幼児期にふさわしい生活」の保障を目指すかぎり、幼児にとって日々の生活の満足感の表れでもある「楽しさ」は保育者の願い「ねらい」としては当然の方向であるといえよう。「遊び」の理解をめぐるのは、先に述べたような多様な理解の問題がある。特に「教育の場における」「保育という意図的営み」として「遊び」が考えられるとき、その意味は「楽しさ」以外の目的によって括られ、「遊び」の意味は矮小化されて考えられる。それに対し、ねらいとしての「楽しさ」は、ひとまず「遊び」を本来の「遊び」として考えようとする姿勢の表れとして、そこに幼児の育ちを広くとらえようとする保育者の姿勢もうかがうことができる<sup>15)</sup>。

また一方には、保育者の幼児を幼児として尊重し、幼児期なりの発達を保障したいとする願いが表れたことばという意味も含まれよう。先の事例では、保育者の「お楽しみ」ということばには、保育者（教育的目的を遂行するものという役割を担ったものとして）としての特定の意図がこめられていて必ずしも幼児の実感としての「楽しさ」がとらえられていないことも明らかとなった。

しかしながら、その一方でそうした活動の中でも、保育者が幼児の誕生会といういわば「特別な日」に何らかの意図的演出をして幼児に非日常の行事ならではの「楽しさ」を提供しようとする気持ちも感じられるのである。これは、保育者という特定の役割の下での「ねらい」ではなく、幼い子どもに対する純粋な願いであり、保育者という役割を超えた大人としての思いであるともいえよう。先の指導計画におけるねらいの記述で、年齢が低いほど「楽しむ」という表現が多様されていたことからそれをうかがうことはできよう。

保育の目標、「ねらい」が、情緒的発達をとらえようとして「楽しむ」などの抽象的表現によって表されることは、当然、その評価もまた抽象的で、情緒的なものとなるが多くなる。情緒的評価の問題については、金澤が保育の諸判断についての自覚の希薄さとして考察している<sup>16)</sup>。情緒的発達をとらえることは幼児期の発達を考える上で極めて重要なものであるにもかかわらず、シンプルな情緒的表現でそれが語られるのであれば、保育を知的に考察することは難しい。

しかし、保育を知的に考察することとは、単に抽象性を伴う情緒的把握から具体的思考への転換を迫るものではない。津守が「知的行為としての保育」として理解することを、「知識の網目の中」に自らを位置づけることではないと述べ、身体的行為として幼児にかかわる保育から、他者との相対化による理解であるとするように<sup>17)</sup>、まずは身体を通して感じ取ること、情緒的な理解なくして、幼児期ならではの発達の理解や保育の独自性を保障する保育の省察といった知的行為としての保育の実現は困難であろう。

「遊びを中心とする保育」においては、まずは「遊ぶ子ども」を身体的行為としての保育で受け入れることが基本になる。しかし、「遊び」が本来の「遊び」として実現していない場合、また「遊ぶ子ども」の現実を知的行為としての保育において相対化し、省察することによって幼児またその発達の理解につながらなくては、保育実践における「遊び」は本来の意味を持たないものとなる。

ところで、日本の幼稚園教育（保育）の歴史は、社会的に適正に評価され、認められた状況の中で発展してきたとはいいがたい。幼児期の教育は、「遊び」を通しての幼児期ならではの発達保障を目的としながら、一方では学校教育の先取的教育、早期の学習を目指す方向を志向し、一方では、「託児」「預かり」という機能ばかりが求められ、「子守り的」認知が先行し、保育者にはcareとしての保育を遂行する奉仕的姿勢が第一に求められる側面もある。そのことは、「わかりやすさ」を求める傾向として、ねらいとしての「楽しさ」を表面的に

とらえやすい感情としての「楽しさ」への志向，すなわち，刹那的・通俗的な「楽しさ」へと向かう傾向へとつながると考えられまいか。

このことは，大人が抱くステレオタイプ的子ども像ともかかわる。先の誕生会の例では，保育者が「お楽しみ」として提示したゲームは，ビデオ記録の幼児の様子からは熱中して取り組んだり，みんなで行うことを喜んでいたりしている様子はあまり感じとることはできない。しかし，幼児は保育者が問いかければ，声を張り上げて“元気よく”返事をしたり，ゲームの成績発表にはあまり関心を示していないが保育者の「〇〇組の勝ちー」ということばにまた歓声をあげて手を挙げて喜ぶしぐさを見せられている。中には飛び跳ねている幼児もいるが，自分の順番以外のゲームの進行に関心がなかった幼児も少なくなく，これらの行動は，また次の「お楽しみ」の提示によってすぐに次へと転換している。ここでは，幼児らしい行動を望む保育者と，それに応える幼児，その両者の思いが「楽しさ」ということばの周辺で映し合って一見「楽しげな雰囲気」を作り出しているように受け止められる。

幼児のかわいらしさは，おとなに，幼児を主体としての生活者としてではなく「世話をする対象」「教育の対象」としての意図を抱かせる。「遊び」と名づけられて提供される，本来の遊びとは異なる矮小化された遊び，教育的意図を「遊び」という形態に含ませて「楽しむ」ことをとりあえずは担保しながらも結局は予め設定されたねらいへと導こうとする。

幼児期の生活に触れることは，ある意味大人に子ども時代へのノスタルジーへと誘い，時には「ステレオタイプの子どもらしさ」が大人の回帰欲求を満たす場合もある。保育の「ねらい」もこうした大人にとってのノスタルジーへと向かうことも考えられる。この場合，大人にとってのノスタルジーは，必ずしも自らの幼少期の実体験に基づいている，幼児期本来の姿であるとはいえない。

表面的な「楽しさ」が向かう保育の通俗性は，これらのことと結びつきつつ，一方では幼児教育（保育）特有の文化として保育（教育）の現場に定着してきたといえる。幼児向けの活動の工夫というだけでなく，例えば保育の場での独特の室内装飾や，教材等に描かれる「かわいらしい」絵，その他幼児や保育者をとりまく様々なものの中には，一部の絵本などに代表される保育で重要視されている他の文化財に比べて極めて通俗的で表面的な「喜び」や「楽しさ」をねらったものが少なくない。そして，それらが保育者に無批判に受容されている側面もあるのである。

## 5. まとめ

本論は，保育の「ねらい」としての「楽しむ」ということばの周辺から，現在の保育をめぐる諸問題を考察してきた。幼児にとって本来の「遊び」が保障される，ゆたかな園生活が実現されるためには，「遊び」の意義の理解のみならず，「計画」についての理解が重要であることは明らかである。現行幼稚園教育要領では，「遊び」は幼児の主体性が発揮されるものであることを前提として認めている。教育要領を引くまでもなく，「遊び」は本来主体として取り組むことによって「遊び」となる。しかし，その「遊び」が保育の営みとして位置づけられるとき，その「遊び」は保育者と共有する生活の中に位置づけられ，「計画」という保育者の主体的な行為の対象ともなる。

こうした園生活において，「楽しむ」こと，「喜び」を味わうこと，「充実感を味わう」ことを重視し，幼児の中にそれを見いだすことなしには，保育の目的は達成されないであろう。それが重視されることは，幼児の情緒的発達という幼児期の発達の重要な部分をとらえるとともに，それが実現するための生活の実現につながるものである。しかし，そのことが一方では表層としての幼児理解につながり，刹那的な幼児理解，通俗的保育観につながる傾向があることは，これからの保育において極めて重要な課題であるといえよう。

それらのことが保育の情緒性を偏った形で増幅させ，先に一つの問題として示した「反・主知主義的」保育観を醸成し，幼児の生活を基盤とする独自の「学び」のプロセスをとらえることを困難にしているとすれば，「遊びを中心とする保育」本来の目的すら見失われることとなる。

近年の保育は，少子化や保育施設に対する保護者の期待の高まりなどにより，保育者による保護者支援がサービス化の傾向を見せている。保護者の育児行動や子どもの遊び自体が消費行動化する傾向もある現在，保育者の保育の目的的理解によっては，保育や子どもをめぐる文化はますます通俗化し，「主体として生きる子ども」とは異なる子ども象が大人によって求められる危険もあるであろう。しかし一方で，保育の場の通俗性を問題としてそれを排除することが先行することは，保育の意図が先行して「教育的意図」によって括られた保育の場が，幼児の主体性の発揮を困難なものとするにつながる危険性を一方に孕むこととなる。

そうした意味でも，保育の情緒性は，保育の重要な独自性であることを理解した上で，保育の営みと具体的な幼児の経験について質的な考察を丁寧にしていくこと，同時にその問題を保育者自身が自覚して，保育を独自の知的行為とすることが求められよう。

保育の情緒的側面を、本論では単に記述された目標としてのことばの使用のみから考察した。それについて、実践の丁寧な考察、とりわけ保育者と幼児との関係性の視点からねらい（保育者の意図）と幼児の自己表現（表出）とのかかわりを重要な視点であると位置づけ、今後はさらに遊びと保育の計画との関係をめぐる問題に迫りたい。

## 注

- 1) 保育の理解の多様性は実践の場における現状の課題としてこれまで論じられてきた。たとえば、高杉自子『子どもとともにある保育の原点』2006年、ミネルヴァ書房、小川博久『保育援助論』2000年、生活ジャーナル、S. D.ハロウェイ、高橋他訳『ヨウチエン』2004年、北大路書房など。
- 2) 秋田県内の全幼稚園の保育者を対象とした調査（実施時期は2005年9月、対象者669人、回収率65%）では、計画の必要性を認めつつも、39%は指導計画の作成を工作上優先的に取り組まれるべき仕事とは位置づけていないこと、22%は「遊び」を保育の計画の対象と位置づけていないことが明らかとなった。（奥山順子・山名裕子『幼稚園教育における計画に位置づけ——保育者の意識調査にみる保育の計画性と保育者の専門性——』2006年、秋田大学教育文化学部研究紀要・教育科学第61集、pp.83-90）
- 3) 小川博久「保育者にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか—保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係の問うことを通して—」2005年 幼年教育年報 第27巻 pp.39-51、芝崎・石田・山崎「我が国の幼稚園における指導計画作成時の留意点について」2002年 幼年教育年報 第24巻 pp.71-77、門松・井戸「幼稚園教育家庭と指導計画との関連」2006年 岡山大学教育実践総合センター紀要、第6巻 pp.89-100。玉置による一連の研究（「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想」1997年 エデュケア 第18巻 pp.1-28、「幼児教育カリキュラムにおける活動モデルの有効性—幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想2—」1998年 エデュケア 第19巻 pp.1-16。「関係活動モデルと基礎的考察—幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想3—」2000年 大阪教育大学紀要 第、部門 第48巻 第2号 pp.233-249.ほか）など。
- 4) 立浪・青木他『保育カリキュラムをつくる・はじめの一步—長野県短期大学付属幼稚園の実践—』2000年、新読書社、内藤・入江他「園内研週を通じた保育者の成長プロセスの検討：週日案にみる保育構造の捉えから」2005年 鎌倉女子大学紀要 第12号 pp.35-44。入江・内藤他「園内研週と四度計画立案の関係性に関する一考察」2004年 鎌倉女子大学紀要 第11号 pp.83-91。そのほか、全国の国立大学付属幼稚園の研究紀要でのカリキュラム・指導計画作成課程の研究報告など。
- 5) 河邊貴子『遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」』2005年 萌文書林
- 6) 小学校教育との連携については、お茶の水女子大学および同附属幼稚園の研究実践、滋賀大学教育学部附属幼稚園『遊びのなかの「学びの過程」—発達特性と教育課程—』2000年 明治図書、佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム』2004年 チャイルド社、宇都宮大学教育学部附属幼稚園『「暮らしづくり」と教育課程』2002年、明治図書など。近年の研究の傾向性については、近年の日本保育学会における研究発表テーマを参考とした。
- 7) 佐伯胖「保育研究のあり方」保育の実践と研究1997年、vol.1、』4. pp.47-60.
- 8) 関口はつ江「幼児の発達を保障する保育内容」（日本保育学会編『わが国における保育の課題と展望』1997年、世界文化社）などにより、現状が報告されている。
- 9) 倉橋惣三「幼稚園真諦」（『倉橋惣三選集 第一巻』1965年、フレーベル館）「育ての心」「就学前の教育」（『倉橋惣三選集 第三巻』1965年、フレーベル館）、森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事』（上・下巻）2008年、フレーベル館
- 10) 佐伯胖『幼児教育への誘い』2001年、東京大学出版会、pp.113-134
- 11) 大場牧夫「保育者論」（日本保育学会編『保育学の進展』1977年、フレーベル館、pp.360-378.）
- 12) ここで資料としたのは、いずれも、先の筆者らの調査（注2）において保育者に多く利用されていることが明らかになった『月刊・保育とカリキュラム』（ひかりのくに）、月刊『ラボム』（学習研究社）2006年4月号～2007年3月の2誌である。この両雑誌掲載の指導計画は、前者が研究者と実践者のチームによる共同執筆、後者は特定園の実践者による執筆である。
- 13) 前掲の調査（注2）では、87%の保育者が何らかの保育雑誌を講読しており、約7割は掲載の指導計画を自らの指導計画作成の参考にしてしていると回答している。（奥山・山名、前掲（2006）および、同『幼稚園教育における計画に位置づけ——保育者の計画理解と「遊びを中心とする保育」——』2007年、秋田大学教育文化学部研究紀要・教育科学第62集、pp.43-51.）
- 14) 筆者はほぼ毎週一回、この幼稚園を訪問し、通常は特定幼児の継続的な参与観察（この年は訪問3年目で5歳児を対象としていた）を行っていたが、この日は対象児の卒園式後であったため、他の観察者とともに4歳児学級のA児のビデオ記録を行った。
- 15) 佐伯胖、前掲書（2001）、p.123.
- 16) 金澤妙子「発達観の自覚化と検討」保育の実践と研究1997、vol.1、』4. pp.12-25.
- 17) 津守真『保育者の地平』1997年、ミネルヴァ書房、pp.288-289.